



Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université : une mission impossible ?

Frédérique Longuet, Claude Springer

► To cite this version:

Frédérique Longuet, Claude Springer. Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université : une mission impossible ?. Causa Mariella. Formation initiale et profils d'enseignants de langues, De Boeck, pp.330, 2012, 978-2-8041-7129-2. hal-00764354

HAL Id: hal-00764354

<https://hal.science/hal-00764354>

Submitted on 12 Dec 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NoDerivatives | 4.0 International License

Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université : une mission impossible ?

Poser la question du développement et de l'évaluation des compétences professionnelles des enseignantes et enseignants de langues suppose de prendre en compte les réflexions et propositions qui sont actuellement faites en sciences de l'éducation. Plusieurs pistes essentielles doivent être évoquées : la nécessité de professionnaliser les enseignant(e)s ; la définition de l'agir enseignant et des compétences professionnelles ; la production de démarches et d'outils permettant à la fois le développement et l'évaluation de ces compétences. Nous rappellerons pour la France la courte histoire des IUFM¹ (1990-2010) dans le cadre spécifique de la professionnalisation des jeunes enseignants. Quelles pistes ont été mises en place ? Nous questionnerons ensuite la période actuelle caractérisée par la « mastérisation »² de la formation professionnelle des enseignant(e)s. Quelles conditions faut-il réunir pour que ce nouveau dispositif puisse réellement aboutir à la professionnalisation souhaitée ? Peut-on espérer développer et évaluer des compétences professionnelles ? Comment situer alors la formation et l'évaluation des futurs enseignant(e)s de langues dans ce paysage ?

1. Le mouvement de professionnalisation des enseignants (titre 1)

La nécessité d'une professionnalisation du métier de l'enseignement est apparue récemment. Cette question n'est pas simple dans la mesure où l'enseignement en tant que métier ne peut se réduire à une simple description d'un poste de travail. L'enseignement s'inscrit en effet dans une collectivité, l'école au sens large, comportant différents partenaires qui doivent fonctionner en synergie. Cependant, il dépend aussi d'un employeur particulier, l'État au sens large, qui définit des orientations éducatives de manière prospective à partir d'un projet de société validé politiquement. La profession enseignante est par conséquent prise dans un certain nombre de contraintes qui créent de nombreuses tensions voire des conflits forts. Qu'entend-on par professionnalisation ? Comment peut-on professionnaliser l'enseignement au sens habituel de ce terme ? Comment ces spécificités sont-elles alors prises en compte ?

¹ IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres).

² Circulaire n° 2009-1037 du 23-12-2009 voir <http://www.education.gouv.fr/cid25081/les-nouvelles-conditions-de-recrutement-des-personnels-enseignants-et-d-education.html>

1.1. La professionnalisation des enseignants : nécessité et conflits (titre 2)

Selon Bourdoncle (1991), l'idée de professionnalisation est évoquée en France au milieu des années 1980 dans le cadre de la loi Savary. Mais, c'est dans les années 1990, et en particulier dans le cadre de la création des IUFM, que la professionnalisation des enseignants devient une préoccupation centrale. Le passage de la notion de métier à celle de profession n'est pas anodin (Bourdoncle, *ibidem*). Le métier se transmet par imitation d'un maître, comme c'est le cas des artisans compagnons. Le métier d'enseignant serait particulier dans la mesure où il relèverait d'une « vocation » qui se réaliserait spontanément sur le terrain. L'enseignant serait, dans cette vision largement partagée, une personne qui a validé un haut niveau de maîtrise dans une discipline et qui aime transmettre son savoir. On peut concevoir, à la limite, comme le font les artisans de métier, que la vocation n'est pas suffisante et qu'il est nécessaire d'observer et d'imiter un enseignant expert. Or, la nouvelle optique part du principe que toute professionnalisation d'un métier passe par une rationalisation des savoirs et des savoir-faire qui ne sont plus simplement transmis magiquement sur le terrain, mais enseignés institutionnellement³. Cela implique qu'on puisse distinguer les savoirs scientifiques de la spécialité et les savoir-faire méthodologiques nécessaires à la transmission de ces savoirs, en d'autres termes la didactique de la discipline et les conditions de la transposition didactique des savoirs scientifiques. L'objectif de la professionnalisation est d'apporter alors rationalité et prestige à un métier. Elle lui donne un statut social et permet à la profession, prise dans son sens collectif, de s'instituer socialement. L'enseignement considéré comme une profession implique ainsi des études universitaires longues fondées sur une base de savoirs reconnus. Il y a donc dans la volonté de professionnalisation le souhait d'améliorer et de rationaliser les savoirs et savoir-faire mis en œuvre dans l'exercice du métier de l'enseignement. On s'attend ainsi à une plus grande maîtrise et efficacité individuelles et collectives. Si l'on pousse cette logique, on reconnaîtra qu'une profession développe son professionnalisme grâce à la capacité de ses membres à être créatifs, à améliorer la qualité de ses méthodes et ainsi à faire preuve d'une certaine autonomie.

Cependant, la profession enseignante est fortement marquée par une autorité hiérarchique administrative, la tutelle de l'État, qui la contrôle. Cette tutelle lui fait courir le risque de brider et nier son « professionnalisme » reflété par sa capacité d'évoluer et d'innover. À la

³ « [...]un savoir professé publiquement, et non transmis mystérieusement, par initiation, imitation et compagnonnage » dit Bourdoncle, (*idem* : 75).

question de savoir si les enseignants peuvent être considérés comme de « vrais » professionnels, Bourdoncle (*ibidem*) répond bien évidemment non. En effet, l'identité professionnelle est généralement réduite à une représentation du *bon* professeur et des *bonnes* pratiques, c'est-à-dire à un métier qu'on acquiert par imitation. Il y a par conséquent aujourd'hui un paradoxe et un conflit majeurs entre la nécessité pour l'État de « professionnaliser » les enseignants, au sens d'améliorer la qualité de la profession afin de former de nouveaux citoyens créatifs, responsables et autonomes, et son rôle d'autorité, de tutelle et de contrôle dont le but est d'imposer un système d'éducation adapté aux finalités fixées politiquement, c'est-à-dire la meilleure adaptation possible aux besoins du marché. Nous verrons plus loin que ce conflit se retrouve dans la conception de ce que peut être une compétence professionnelle et sur la définition d'un référentiel de compétences professionnelles.

1.2. Des craintes sur la formation des enseignants : comment former, attirer et retenir les enseignants ? (titre 2)

Le début des années 2000 est marqué par les craintes formulées aussi bien par l'OCDE que par la Commission européenne sur la qualité du système éducatif. L'OCDE (2005) reconnaît l'urgence de former des enseignants qualifiés et de proposer des mesures suffisantes pour rendre attractif une profession indispensable à la société. Ce cri d'alarme se résume en deux mots "Teachers matter" (« Le rôle crucial des enseignants »). S'il est indéniable que les politiques souhaitent une école de qualité, équitable et performante, les moyens pour y parvenir ne sont pas toujours à la hauteur de l'ambition formulée. Pour l'OCDE, il est ainsi urgent de s'assurer que des personnes compétentes souhaitent enseigner, que leur enseignement soit de haute qualité et qu'ils puissent avoir accès à une formation de haute qualité. En effet, bon nombre d'enseignants vont partir à la retraite alors que les jeunes commencent à douter de l'intérêt d'être enseignant. Par ailleurs, si les discours des politiques vont dans le sens d'une amélioration de la qualité de l'enseignement, on constate au contraire un recrutement de personnels non ou faiblement qualifiés pour combler à la hâte ces déficits ou simplement pour faire des économies substantielles. Le mouvement de « déprofessionnalisation » est évident pour les enseignants de langues, les politiques pensent encore trop souvent qu'un natif ou une personne dite « bilingue » peut faire l'affaire.

L'Europe de son côté formule de la même manière ces inquiétudes. Elle affirme que pour atteindre l'objectif fixé de former des citoyens capables de relever les défis de la société de la connaissance, il est indispensable de disposer d'une profession enseignante hautement

qualifiée. L'une des priorités des États membres de l'Union Européenne devrait être, par conséquent, d'améliorer la qualité de la formation des enseignants. La Commission européenne, en 2007, fait ainsi une série de propositions aux chefs d'État⁴ :

- « assurer que tous les enseignants disposent des connaissances, attitudes et compétences pédagogiques dont ils ont besoin ;
- garantir que la formation et le développement professionnel des enseignants soient coordonnés, cohérents et dotés de suffisamment de ressources ;
- promouvoir une culture de réflexion et de recherche parmi les enseignants ;
- promouvoir le statut et la reconnaissance de la profession d'enseignant ;
- soutenir la professionnalisation de l'enseignement. ».

Ces deux exemples font apparaître de fortes convergences pour s'alarmer de la situation actuelle, d'une part, et, d'autre part, pour souhaiter la mise en place urgente de mesures appropriées. Notons que parmi ces propositions figurent la nécessité de former tous les enseignants, d'encourager une approche de praticien réflexif en rapprochant théorisation et pratique et de renforcer la profession enseignante dans son indépendance⁵.

1.3. L'enseignant « professionnel » : peut-on définir l'agir « professionnel » des enseignantes et des enseignants ? (titre 2)

Augmenter la qualité des pratiques professionnelles des enseignant(e)s suppose de définir l'agir professionnel enseignant. Nous avons vu que le statut de « professionnel » implique une rationalisation et institutionnalisation des savoirs et savoir-faire professionnels. La voie du concours qui certifie la maîtrise des savoirs disciplinaires, excluant *ipso facto* toute référence à un agir professionnel, n'est plus ni satisfaisante ni suffisante pour faire face à la complexité pédagogique. Perrenoud (2001 : 186) rappelle l'alternative majoritaire dans laquelle on se trouve aujourd'hui : soit on développe une formation « sur le tas » laissant le futur enseignant face au réel pédagogique sans accompagnement, soit on s'en remet à la formation théorique universitaire pour transmettre les savoirs disciplinaires avec les concours comme validation. Dans un cas comme dans l'autre, il ne peut y avoir que difficilement une construction réfléchie d'un agir professionnel. La professionnalisation passe par conséquent par une

⁴ Voir le site de la Commission européenne – Éducation et Formation : http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832_fr.htm, voir aussi le Journal officiel de l'Union européenne, Conclusions du Conseil du 26 novembre 2009 sur le perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement, 2009/C 302/04

⁵ Cf. Bourdoncle *supra* et Causa ici même.

troisième voie qui est à définir. Cette troisième voie peut être par exemple illustrée par la création des IUFM en France, ou encore des HEP (Haute école pédagogique) en Suisse.

Pour dépasser cette alternative entre formation « sur le tas » et formation théorique, un courant de pensées s'intéresse depuis peu à la prise en compte des pratiques professionnelles. Paquay *et al.* (2001), considèrent l'enseignant professionnel comme un praticien efficace qui fait preuve d'une *expertise pratique*. Cette définition caractérise l'agir professionnel par son aspect pratique et aussi par une certaine efficacité. C'est justement cette *expertise pratique* qu'il s'agit maintenant de définir de manière plus explicite. Vanhulle (2005) reprend la notion de « compétence professionnelle », issue de l'entreprise et des travaux de Le Boterf (voir par exemple 2006), en la définissant comme une capacité à mobiliser des connaissances et des savoir-faire adaptés aux situations pédagogiques complexes. Dans ce cas, l'expertise pratique consisterait à faire face de manière satisfaisante à l'ensemble des situations d'enseignement et d'apprentissage. Cela implique que l'enseignant(e) doit pouvoir résoudre des tâches complexes dans un contexte social singulier et pluriel. Il acquiert par conséquent son expertise pratique dans l'action à partir de sa manière d'être et en tenant compte de la micro société dans laquelle il évolue. Ces compétences acquises dans l'action ne doivent pas être confondues avec les savoirs disciplinaires, ni même les savoir-faire didactiques, ce sont des savoirs et savoir-faire pragmatiques (Tardif, 1993) forgés au contact des situations pédagogiques. On voit ainsi apparaître un nouveau volet qui n'a pas été jusqu'ici pris en compte dans la formation des enseignant(e)s. L'université forme des spécialistes d'une discipline, la maîtrise des savoirs disciplinaires étant encore validée par les concours d'enseignement. Une épreuve de didactique figure depuis peu, avec une importance relative (l'agrégation en est dispensée), montrant une prise en compte timide de la professionnalisation. Les (rares) spécialistes de la didactique des langues à l'université (ils relèvent essentiellement du FLE, plus rares en anglais et quasi inexistantes pour les autres langues) restent marginalisés. De plus, les savoirs et savoir-faire pragmatiques n'ont actuellement aucune reconnaissance à l'université.

À partir de ces considérations, on s'entend pour dire que l'agir professionnel est à construire en situation. Il ne relève pas de savoirs académiques et purement disciplinaires, ni même de savoirs et savoir-faire didactiques. Il ne peut se concevoir que dans un développement personnel et professionnel qui s'inscrit dans la durée et en situation. L'enseignant débutant en devenir a ainsi besoin d'être confronté aux réalités pédagogiques en tant qu'acteur social à part entière afin de se constituer un premier portefeuille d'expériences. Cependant, ces expériences pratiques ne sont pas suffisantes, elles ont besoin d'être questionnées à partir

d'un bagage réel. Pour Schön (1983), le professionnel se construit à partir de ses expériences mais aussi grâce à sa capacité à penser l'action. La capacité à prendre du recul est nécessaire à l'action. Il distingue deux types de pensée réflexive : la première dans l'action et la deuxième sur l'action. Cette réflexivité est en quelque sorte un « inconscient pratique » (Perrenoud, 2001 : 182) qui se met en place contextuellement. Ainsi, la construction d'une identité professionnelle ne peut s'envisager que grâce à ce mécanisme qui structure petit à petit les différentes expériences professionnelles en une théorie personnelle. Il est indéniable que la qualité de cette réflexivité va dépendre des savoirs didactiques, disciplinaires, sociologiques, psychologiques, c'est-à-dire des connaissances en sciences sociales (Perrenoud, 2004 ; Causa, ici même).

Pour nous résumer, la professionnalisation des enseignants s'appuie à la fois sur une base de connaissances disciplinaires et sur une base méthodologique didactique qui constituent l'aspect théorique et scientifique de la formation. Cependant, l'agir professionnel ne peut s'envisager en dehors d'expériences réelles en situation avec une mise en place effective d'un processus de réflexivité qui en constituent l'aspect pragmatique. Professionnaliser les enseignants implique par conséquent ces deux aspects complémentaires. On voit bien que nous sommes en présence d'un nouveau champ qui doit être défini de manière plus précise.

2. Définir, évaluer et certifier les compétences professionnelles des enseignants (titre 1)

Ces premiers éléments laissent apparaître la complexité de la définition des compétences professionnelles des enseignants et par voie de conséquence la possibilité de les évaluer. Le début des années 2000 a vu apparaître différents types de référentiels de compétences professionnelles. Nous nous demanderons à quelle logique ils répondent et quelles définitions de la compétence professionnelle sont retenues. Nous nous interrogerons aussi sur les conditions nécessaires pour mettre en place une évaluation des compétences professionnelles.

2.1. La notion de « référentiel de compétences » (titre 2)

L'agir professionnel enseignant est complexe et composite. Il est important dans un premier temps de distinguer *être compétent* et *agir avec compétence* (Le Boterf, 2006). Le fait d'avoir des connaissances dans un domaine, des savoir-faire méthodologiques et même des savoirs d'expérience ne garantit pas un agir professionnel compétent. Agir avec compétence suppose une capacité à intégrer, mobiliser « en situation » ces ressources grâce à des schèmes d'action complexes. L'action enseignante est en effet imprévisible, tout plan d'action étant confronté à des logiques et des réalités qu'il faut pouvoir décrypter et résoudre dans l'immédiateté. De

plus, l'agir professionnel enseignant ne se limite pas à l'espace classe, c'est-à-dire à la relation entre le professeur et ses élèves. L'agir professionnel doit intégrer également les autres réseaux de relations sociales qui constituent la collectivité éducative. Si, par exemple, une enseignante constate qu'un élève présente un handicap, elle ne peut résoudre ce problème qu'avec l'aide d'autres partenaires. Elle doit, pour parvenir à ce repérage, disposer de connaissances et de savoir-faire qui ne sont pas liés à la discipline qu'elle enseigne. D'autre part, l'efficacité de l'action enseignante ne peut se mesurer à la simple constatation des bons résultats des élèves.

La notion de « référentiel de compétences » ne peut pour ces raisons être réduite à une analyse des gestes professionnels qui se déploieraient dans des situations clairement délimitées. Pour Perrenoud (1999), un référentiel de compétences pour les enseignants doit être considéré comme un « *mouvement de la profession* », c'est-à-dire une vision dynamique d'une évolution souhaitable, et non pas une catégorisation de gestes professionnels dont la somme constituerait la compétence globale. Le référentiel de compétences pour l'enseignement ne peut se limiter à la possibilité d'établir un bilan des savoir-faire maîtrisés comme c'est de plus en plus le cas. L'État-employeur souhaite en effet certifier à l'aide de standards les enseignant(e)s, la liste de contrôle (checklist) semble alors idéale pour évaluer rapidement l'efficacité d'un enseignant.

L'exemple du référentiel genevois (1996) est caractéristique de l'approche ouverte de la profession suggérée par Perrenoud. Il se veut représentatif d'une optique particulière de rénovation de l'école qui met en avant, par exemple, la différenciation pédagogique, l'évaluation formative, les projets interdisciplinaires, la prise en charge collective des élèves, etc. Les catégories proposées sont définies pour permettre le débat de la profession sur les enjeux sociétaux. Il doit permettre de « *penser les pratiques, débattre du métier, repérer des aspects émergents ou des zones controversées* » (Perrenoud, 1999 : 17). Le référentiel doit être considéré comme un outil de communication et de dialogue pour l'ensemble des acteurs et non pas comme un outil de sanction et d'évaluation pour l'institution. Les catégories doivent de ce fait permettre aux intéressés de discuter des expériences acquises, des représentations forgées pour faire avancer l'école. Le référentiel de compétences professionnelles genevois propose ainsi dix familles de compétences :

1. Organiser et animer des situations d'apprentissage
2. Gérer la progression des apprentissages
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation
4. Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail

5. Travailler en équipe
6. Participer à la gestion de l'école
7. Informer et impliquer les parents
8. Se servir des technologies nouvelles
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession
10. Gérer sa propre formation continue.

Notons que ce référentiel ne propose pas la catégorie classique de type « construction de séquences didactiques », qui représente pourtant un savoir-faire méthodologique communément admis ; en effet, on souhaite justement déconstruire la représentation de l'enseignement comme une suite de leçons. La catégorie plus large intitulée « Organiser et animer des situations d'apprentissage » n'implique pas une approche convenue et frontale de l'enseignement.

2.2. Quelques exemples de référentiel de compétences professionnelles des enseignants : de l'agent de l'État à l'enseignant professionnel (titre 2)

Le référentiel de compétences professionnelles genevois a servi d'exemples pour la rédaction d'autres référentiels : le référentiel québécois (2001), le référentiel de la HEP de Lausanne (2005), le référentiel français (2007).

Hutmacher (2004 : 59-86) distingue deux modalités d'organisation et de régulation professionnelles : l'orientation bureaucratique et l'orientation professionnelle qui constituent plus un continuum que deux modes de régulation à l'état pur. Les référentiels de compétences professionnelles reflètent inévitablement un type d'orientation. Nous verrons que le référentiel français relève globalement de l'orientation bureaucratique – l'enseignant étant considéré dans sa fonction de fonctionnaire de l'État alors que les référentiels suisses et canadiens correspondent à deux images complémentaires de ce que peut être une orientation professionnelle. Le schéma suivant, adapté de l'auteur, caractérise ces deux orientations :

Orientation bureaucratique

1. L'activité des agents de l'État est réglementée par des lois uniformément applicables.
2. Evaluation de la conformité aux prescriptions.
3. Il suffit à l'agent de l'État de se conformer aux modalités d'action prescrites.
4. La formation professionnelle initiale est assurée par des institutions contrôlées par l'État.



Orientation professionnelle

1. Les professionnels décident des modalités de l'action et les adaptent au contexte local.
2. Attitudes réflexives et autocorrectives permanentes qui éclairent les savoirs professionnels collectifs.
3. Le doute fait partie de la pratique, le savoir est évolutif et flexible.
4. La formation professionnelle initiale est assurée par des spécialistes et des institutions indépendantes.

Ces trois référentiels semblent présenter les mêmes finalités et objectifs. Ils sont structurés de la même façon et proposent des compétences professionnelles semblables aux compétences genevoises. Nous verrons plus loin à partir d'une analyse fine que chaque référentiel renvoie pourtant à des orientations politiques et éducatives différentes.

France	Canada	Suisse
1. Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable	1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.	1. Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture
2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer	2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.	2. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	3. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.
4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	4. Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études.
5. Organiser le travail de la classe	5. Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.	5. Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves.
6. Prendre en compte la diversité des élèves	6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.	6. Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Evaluer les élèves	7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.	7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication	8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.	8. Intégrer les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement et d'apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.	9. Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés.
10. Se former et innover	10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.	10. Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées.
	11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de	11. Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes

	développement professionnel.	liés à la profession enseignante.
	12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.	

Tableau 1 : les 10 compétences des trois référentiels (français, canadien, suisse)

Pour notre analyse, nous avons retenu trois caractéristiques inspirées du référentiel canadien :

- l'identité professionnelle ;
- l'acte d'enseigner ;
- le contexte social et scolaire.

Ainsi les descriptions détaillées des compétences professionnelles renseignent chaque caractéristique de la profession enseignante et renforcent l'orientation politique sous-jacente.

Le premier tableau permet de préciser comment chaque référentiel définit l'identité professionnelle d'un enseignant. Nous la synthétisons selon trois critères : la posture professionnelle, l'éthique et le développement professionnel. Très clairement, le référentiel français explicite l'orientation bureaucratique : la posture professionnelle n'est pas définie, l'enseignant professionnel n'est vu que par sa fonction d'agent de l'État. Il n'a pas d'identité professionnelle propre étant donné qu'il doit respecter avant tout les règles prescrites⁶. Par contre, les référentiels canadien et suisse illustrent chacun à leur façon ce que peut être l'orientation professionnelle. Ils s'appuient sur une démarche socioconstructiviste historique et définissent l'enseignant professionnel comme un héritier culturel en développement. Les référentiels canadien et suisse mettent en avant un ancrage fort dans la problématique sociétale et la nécessité de lutter contre toute discrimination. L'enseignant est un professionnel responsable et réflexif qui se donne les moyens de développer ses compétences professionnelles. Le référentiel suisse insiste par ailleurs sur la professionnalité de l'acteur social, sa responsabilité, son autonomie et son engagement social ; il est responsable du développement de ses compétences professionnelles. Dans un cas comme dans l'autre, on ne se situe pas dans une organisation bureaucratique de la formation continuée. Le développement professionnel est conçu de manière large dans le collectif professionnel, c'est-à-dire tous les réseaux et partenariats qui constituent la profession.

	France	Canada	Suisse
Identité professionnelle	Posture professionnelle		
		L'enseignant exerce un regard critique sur sa discipline et son	L'enseignant s'inscrit dans un projet d'instruction et d'éducation.

⁶ Voir Rey (2010) qui estime que le référentiel français « établit non pas une liste de compétences indiquant les pouvoirs de l'enseignant, mais plutôt une liste des impératifs auxquels il doit se soumettre ». L'État français ne reconnaît pas aux enseignants un vrai statut de professionnels.

	héritage culturel pour développer des apprentissages intégrant la diversité culturelle de la classe.	Porteur de connaissances et de culture, il crée, à partir des données récentes de la recherche, des situations d'enseignement apprentissage dans lesquelles la diversité culturelle est valorisée.
Ethique		
Le professeur, agent de l'Etat, intègre dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur l'Etat, les devoirs des fonctionnaires. Il respecte et fait respecter les règles liées à son métier. Il intègre la dimension civique et veille au respect de chaque élève.	L'enseignant utilise intelligemment le cadre légal régissant sa profession. Il agit de manière responsable auprès des élèves. Il justifie ses choix pédagogiques et éducatifs auprès des publics intéressés. Il évite toute discrimination et met en place un fonctionnement démocratique.	Acteur social responsable et critique, il répond de ses actions par une argumentation fondée auprès des élèves, des parents et de l'équipe pédagogique. Il respecte les procédures partagées par le corps de métier. Il évite toute forme de discrimination à l'égard des élèves, parents et collègues.
Développement professionnel		
Le professeur s'inscrit dans une formation professionnelle continuée pour actualiser ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Il sait faire une analyse critique de son travail et modifier ses pratiques.	L'enseignant s'engage dans une démarche d'analyse réflexive individuelle et collective. Il établit un bilan de ses compétences et se donne les moyens pour les développer.	L'enseignant s'engage dans un processus de développement professionnel intentionnel individuel et collectif. Il s'inscrit dans une démarche d'analyse réflexive rigoureuse sur son enseignement en s'autoévaluant et en élargissant son champ de réflexion en collectivité. Il actualise constamment ses connaissances pour entretenir la qualité de son activité professionnelle.

Tableau 2 : analyse de la dimension professionnelle dans les trois référentiels

Le second tableau définit l'acte d'enseigner que nous caractérisons selon trois critères :

- les apprentissages ;
- l'évaluation ;
- la gestion de classe.

Une fois de plus, nous constatons une différence d'approche entre le référentiel français et les deux autres. Le référentiel français se situe clairement dans une optique de maîtrise du programme. Les deux autres référentiels sont tournés en revanche vers les apprentissages et non pas les modalités d'enseignement. Ils se démarquent nettement de l'enseignement frontal comme suite de leçons au profit d'une approche socioconstructiviste basée sur la définition de situations pédagogiques favorisant les apprentissages (situations problèmes et projets). Ils soulignent l'importance de la prise en compte de la diversité et des profils d'apprentissage.

En ce qui concerne l'évaluation, le référentiel français renvoie l'image du professeur qui maîtrise les techniques, mesure les progrès et participe à l'évaluation certificative. Les référentiels canadien et suisse, quant à eux, suggèrent une construction collective des outils d'évaluation, des bilans des acquis, des moyens de communication des résultats. Ils proposent d'intégrer l'évaluation comme un moment indispensable à l'apprentissage.

	France	Canada	Suisse
Acte d'enseigner	Les apprentissages		
	Le professeur maîtrise la didactique de sa discipline. Il connaît les objectifs, les programmes pour construire les apprentissages fondamentaux et développer des approches pluridisciplinaires.	L'enseignant pilote des situations d'enseignement-apprentissage variées, adaptées aux représentations, besoins et champs d'intérêt des élèves pour permettre leur progression dans le développement des compétences. Il guide et encadre les apprentissages par des stratégies, des démarches et des rétroactions. Il détecte les forces et faiblesses des élèves en situation d'apprentissage.	L'enseignant conçoit et anime des situations d'enseignement-apprentissage variées qui favorisent le développement de la créativité, de la coopération, de la pensée critique. Il recourt à des approches interdisciplinaires pour approfondir et consolider les connaissances, les ancrer dans un contexte plus large. Il répond à la diversité des styles d'apprentissage des élèves et favorise les rétroactions pour questionner les démarches, mettre en valeur les stratégies adoptées.
	L'évaluation		
	Le professeur sait concevoir les différentes formes d'évaluations et analyser les résultats. Il mesure et valorise le travail des élèves pour adapter son enseignement. Il pratique l'évaluation certificative.	L'enseignant construit et emploie des outils avec ses pairs pour établir un bilan des acquis. Il communique les résultats et les rétroactions à l'élève, aux parents et à l'équipe éducative.	La planification globale des situations d'enseignement-apprentissage prévoit des temps d'évaluation pour renseigner l'enseignant et les élèves sur leur progression.
	La gestion de classe		
	Le professeur fait progresser la classe dans le respect des règles de la vie en société. Il maîtrise la gestion des groupes et sait faire face aux conflits. Il adapte les formes sociales de travail aux situations d'apprentissage.	Il veille au bon déroulement des activités en anticipant les problèmes et en planifiant des mesures en vue de prévenir les comportements non appropriés.	L'enseignant instaure des règles pour assurer un déroulement efficace des situations d'enseignement. Il choisit les modalités de travail qui permettent aux élèves de s'impliquer, de coopérer dans les activités. Il invite les élèves à participer à certaines prises de décision qui concernent la vie de classe.

Tableau 3 : analyse de l'acte d'enseigner dans les trois référentiels

Enfin, le dernier tableau définit le contexte social et scolaire qui concerne la communauté éducative au sens large. Dans ce cadre trois critères semblent importants : la prise en compte des difficultés scolaires et du handicap ; l'implication au sein de la communauté éducative ; la prise en compte des TIC dans la conception des situations d'enseignement apprentissage, mais également pour la formation professionnelle de l'enseignant. Si les trois référentiels soulèvent la question de la mixité et des difficultés scolaires, on peut néanmoins les distinguer : pour le référentiel français, le professeur doit connaître les dispositifs institutionnels spécialisés pour gérer les difficultés scolaires et le handicap ; pour les deux autres référentiels, les besoins spécifiques, les difficultés de comportement et le handicap sont sous la responsabilité du professeur. L'enseignant professionnel, pour les trois référentiels, contribue pleinement à la vie de la communauté éducative et s'implique dans les différents

partenariats et projets. Enfin, les trois référentiels relèvent la distance critique nécessaire aux usages des TIC. Les TIC sont également une nécessité pour le développement professionnel⁷. On notera toutefois une nuance entre les trois référentiels : le référentiel français met plutôt en avant la maîtrise indispensable des TIC (certification C2I⁸) ; les référentiels canadien et suisse valorisent l'intégration des TIC dans les situations d'apprentissage et soulignent la valeur ajoutée didactique des TIC pour les apprentissages.

	France	Canada	Suisse
Contexte social et scolaire	Difficultés scolaires et handicap		
	Le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité. Il différencie son enseignement pour que tous les élèves progressent. Il connaît les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte de la diversité. Il connaît aussi les dispositifs éducatifs qui prennent en charge la difficulté scolaire. Il met en œuvre les dispositifs pédagogiques en fonction des besoins identifiés. Il participe aux projets individualisés de scolarité.	L'enseignant adapte ses interventions aux élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou de handicap en proposant des défis dans le groupe classe et en collaborant à la conception d'un plan d'intervention adapté.	L'enseignant adapte les modalités d'enseignement avec l'équipe pédagogique pour gérer les besoins spécifiques des élèves et le handicap. Il veille à ce que les élèves soient compris et intégrés par les autres. Il recherche des informations pertinentes auprès de personnes ressources et des parents. Il travaille en réseau pour prévenir et faire face aux situations difficiles à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Il collabore pour élaborer et mettre en œuvre un plan d'intervention adapté.
	Coopération / Partenariat		
	Le professeur participe à la vie de l'école. Il coopère avec les parents et les partenaires. Il aide l'élève à construire son projet d'orientation. Il connaît le rôle et la fonction des associations, les dispositifs d'aide. L'action collective porte sur la programmation des enseignements, de l'évaluation, de l'orientation, de l'insertion des élèves, des partenariats.	L'enseignant se positionne au sein de l'équipe-école dans un souci de complémentarité de compétences, coordonne ses interventions avec les partenaires de l'école pour élaborer des projets et s'engage personnellement dans ces projets. L'enseignant contribue aux travaux de l'équipe enseignante en faisant des critiques constructives et proposant des solutions pédagogiques novatrices.	L'enseignant développe la parentalité dans le cadre des échanges sur la progression des élèves, des rencontres avec les parents, des manifestations collectives, des activités avec les parents. L'enseignant contribue à l'implantation et à la consolidation de pratiques partenariales. Il s'inscrit dans une pratique communautaire large et s'investit dans la conception et l'évaluation de projets collectifs au sein de l'école. Le partenariat n'est pas un modèle arrêté mais un processus qui se construit progressivement.
	TIC		
	Le professeur maîtrise le référentiel C2I niveau 2 enseignant, les droits et les devoirs liés aux usages des TICE. Il utilise de manière critique et réfléchie les TICE. Il conçoit et met en œuvre des contenus d'enseignement, participe à l'éducation aux	L'enseignant exerce un esprit critique vis-à-vis des TIC. Il les intègre dans les situations d'enseignement apprentissage pour favoriser la construction individuelle et collective des savoirs. Il tient compte du potentiel didactique des TIC. Il utilise les TIC pour son	L'enseignant fait preuve d'esprit critique, tient compte de la valeur ajoutée des TICE : modification des façons d'apprendre, de communiquer, de travailler. Il s'intéresse aux réseaux pour échanger autour de thèmes de réflexion commune, partager et développer son

⁷ Grosbois, ici même.

⁸ C2I (Certificat informatique et internet).

	droits et aux devoirs liés aux usages des TICE. Il utilise les outils de formation à distance pour actualiser ses connaissances.	développement professionnel en constituant des réseaux d'échange et de formation continue.	expertise.
--	--	--	------------

Tableau 4 : analyse du contexte social et scolaire des trois référentiels

Pour conclure : les trois référentiels de compétences professionnelles des enseignants montrent clairement que l'agir professionnel enseignant ne se limite pas au seul acte d'enseigner. La définition de l'identité professionnelle est présente dans les référentiels canadien et suisse. Cette question est fondamentale car elle détermine le type de professionnel que l'on souhaite former et évaluer. Nous avons pu ainsi distinguer deux profils : le profil agent de l'État exécutant (référentiel français), le profil enseignant professionnel acteur social responsable (référentiels canadien et suisse). Dans le cadre de l'orientation professionnelle, la notion de communauté, de collectif apparaît clairement ; la professionnalité est ainsi construite collectivement, en tenant compte du cadre légal, elle n'est pas donnée ou imposée par des textes réglementaires. De même, la responsabilité éducative est socialement partagée. Le développement et l'évaluation des compétences professionnelles ne peuvent dans cette optique se réduire à une maîtrise de savoirs scientifiques et professionnels. Pour reprendre Perrenoud (1999), le référentiel de compétences professionnelles des enseignants ne saurait être réduit à un référentiel métier, il doit au contraire proposer une dynamique évolutive qui lui confère son ouverture. L'évaluation des compétences professionnelles ne peut être réduite à une conformité définie par des standards, elle s'inscrit en effet dans un processus de référentialisation, un dialogue raisonné autour d'un projet éducatif porté par le référentiel.

2.3. Démarches et outils pour évaluer les compétences professionnelles des enseignant(e)s de langues (titre 2)

La question de l'évaluation des compétences professionnelles des enseignant(e)s novices de langues en formation initiale n'est pas simple à poser ni à résoudre. Nous disposons de deux contextes français qui ont tenté d'apporter des solutions : celui des IUFM et celui des départements de didactique du français langue étrangère à l'université. Ces deux contextes visent la professionnalisation des étudiants et l'évaluation des compétences obtenues à l'issue de la formation académique et des stages. Le contexte de l'université et de la mastérisation, qui nous préoccupe aujourd'hui, reste fortement marqué par les savoirs académiques et la préparation aux concours. La question de la professionnalisation et des compétences professionnelles n'est quasiment pas abordée. L'université française n'a pas en effet l'expérience des universités canadiennes et suisses qui sont parties prenantes dans la

formation professionnelle initiale. À quelles conditions peut-on alors envisager une véritable évaluation des compétences professionnelles en formation initiale universitaire ? Est-ce simplement, en l'état actuel, une mission impossible ?

2.3.1. L'évaluation des compétences professionnelles dans les IUFM avant 2010 (titre 3)

Depuis 1990, les IUFM ont tenté de réaliser une formation initiale professionnalisante en alternance qui nous semble intéressante à questionner. Tout d'abord, les missions s'appuyaient explicitement sur la reconnaissance de l'importance des pratiques acquises en situation et par conséquent valorisaient les compétences professionnelles en relation avec une base théorique solide. Relevons la forte coloration professionnelle de la formation : il s'agissait au sein même du dispositif d'accompagner les futurs enseignants pour leur permettre de développer des compétences professionnelles ; de les aider à construire leur bilan de compétences ; d'évaluer et certifier un agir professionnel à partir d'un référentiel de compétences – nous avons vu cependant que ce référentiel a une forte orientation bureaucratique. L'alternance mise en place était fondée sur un équilibre théorie et pratique avec un module assurant les allers retours entre pratique et théorie, c'est-à-dire une mise en place d'une théorisation des pratiques à travers la réflexivité dans la formation. Pour donner une idée des masses horaires de la formation, le curriculum prévoyait grosso modo 280 heures de pratique, 220 heures de théorie et 50 heures d'accompagnement réflexif (dont les visites sur le terrain). Dans ce cadre de formation initiale, quatre ordres de savoirs et savoir-faire apparaissaient :

- les savoirs disciplinaires (contenus à enseigner) qui renvoient à une maîtrise de la discipline à enseigner ;
- les savoirs et savoir-faire didactiques (méthodologie pour enseigner) qui concernent la didactique de la discipline ;
- les savoirs éducatifs (culture enseignante) qui abordent les connaissances liées à l'enfant, aux systèmes éducatifs et aux différents dispositifs pour répondre aux difficultés scolaires et au handicap ;
- les savoirs et savoir-faire d'expérience (pratique pédagogique) issus des mises en situation en responsabilité (stages).

Deux points méritent notre attention : d'une part, les savoirs enseignés, qui constituent la base commune de connaissances théoriques, en formation initiale, ne peuvent se résumer à la seule maîtrise des savoirs de la discipline à enseigner, ni même de sa didactique. Ils doivent inclure les savoirs transversaux relevant de la culture éducative nécessaire à tout enseignant

(psychologie de l'enfant, système éducatif, publics en difficultés, échec scolaire, *etc.*). D'autre part, la réflexivité, moteur de la théorisation, qui permet de développer une pensée professionnelle enseignante, doit être intégrée au cœur même du curriculum, en prise directe avec les savoirs et savoir-faire expérientiels.

La construction des compétences professionnelles se faisait grâce à un outillage *ad hoc* avec à la base un portfolio de compétences articulé au référentiel des compétences professionnelles. Le portfolio était l'instrument clé de l'approche professionnelle réflexive qui faisait le lien entre le terrain et la formation. Il constituait la colonne vertébrale de l'accompagnement pédagogique et rendait possible le va et vient entre les pratiques et la théorie. Il permettait et suscitait une pensée professionnelle émergente. C'est en effet au travers de cette synergie que naît une théorisation construite par le futur enseignant considéré comme acteur social responsable. L'identité professionnelle peut dès lors se profiler à partir de la personnalité individuelle du stagiaire et de la confrontation avec une communauté professionnelle et un contexte éducatif.

Ce tableau peut sembler idéal. Des tensions fortes apparaissaient dans la mesure où les écrits professionnels, l'usage même du portfolio, ont un statut ambigu. Ils ont en effet pour but de permettre le développement de la compétence professionnelle et devraient alors garder leur finalité formative. Cependant, ils servaient aussi à la finalité certificative qui va de ce fait écraser en quelque sorte la visée développementale au profit de la qualification et certification professionnelles. Paquay (2004 : 13-57) montre en effet qu'il existe une tension forte entre le « portfolio formatif », qui est un dossier de développement professionnel et d'amélioration des pratiques, et le « portfolio bilan », ou « dossier de promotion », qui rassemble les preuves des meilleures pratiques conformes au référentiel. Dans le cas du portfolio formatif, l'accompagnement et l'évaluation relevaient d'une équipe de pairs (conseiller pédagogique, formateur accompagnateur), le jugement à l'issue de la formation initiale était largement collectif. Dans le cas du portfolio bilan, le jugement final relevait directement de l'État recruteur (inspection et chef d'établissement).

L'intégration des IUFM au sein des universités a mis fin à cette formation professionnelle. La nouvelle démarche mise en œuvre dès 2010 pour certifier les futurs enseignants, agents de l'État français (le « fonctionnaire-stagiaire ») renforce l'aspect bilan et certification. Dans cette perspective, l'aspect réflexif est « pervers », les enjeux identitaires et développementaux de l'enseignant professionnel novice sont largement ignorés (Campanalle, Dejemeppe, Vanhulle & Saussez, 2010 : 193). L'outil d'autoévaluation/évaluation du stagiaire en formation explicite cette démarche de mise en conformité avec les compétences du référentiel

français. Comme nous l'avons souligné, il s'agit de valider la maîtrise des connaissances du stagiaire. La soixantaine de critères proposés dans le guide aux conseillers pédagogiques/tuteurs constituent une liste de contrôle (Académie de Lyon)⁹ dont le but est de certifier la maîtrise des savoirs. On peut craindre que cette démarche ne soit pas propice à un dialogue constructif autour des questions concernant l'identité et le développement professionnels. La synthèse trimestrielle présentée ci-dessous évalue en effet les compétences des enseignants novices en « néant » ou « partiel » ou bien en degrés de « maîtrise ». Le guide proposé aux conseillers définit clairement son rôle :

« au terme de l'année scolaire, le tuteur transmet un compte rendu de l'activité du stagiaire à l'inspecteur concerné sous couvert du chef d'établissement (annexe 5 et 5 bis) et positionne le stagiaire au regard des 10 compétences exigées en fin de formation (rapport final) »

Il n'y a aucune place pour une pensée individuelle professionnelle en émergence. On peut se demander comment le tuteur peut remplir la grille des 60 critères à l'issue de quelques observations et entretiens. Évaluer une compétence professionnelle, un parcours de professionnalisation, ne peut se faire que dans le cadre d'une démarche « vidéographique » (Tardif, 2010 : 141) étalée dans le temps pour faire apparaître l'émergence des compétences et non pas à partir de clichés ponctuels dont l'objectif est de comptabiliser la maîtrise quantifiée des compétences (cf. aussi Huver & Springer, 2011).

Figure 2.3.1.1.

2.3.2. Formation didactique et approche réflexive en master de français langue étrangère à l'université (titre 3)

La plupart des départements de français langue étrangère (FLE) ont mis en place un accompagnement réflexif dans le cadre de la formation didactique initiale. Contrairement aux départements de langues à l'université, la filière FLE n'offre pas de préparation à un concours d'enseignement. La professionnalisation des futurs enseignants ne se limite donc pas au seul périmètre du système éducatif français, elle doit s'entendre dans l'espace large de la francophonie. L'enseignant de FLE doit de ce fait construire, au contact de contextes multiples, une ou des identités professionnelles d'enseignant de langue. La question du

⁹ <http://www.ac-lyon.fr/guides-des-tuteurs,264647,fr.html>

référentiel de compétences professionnelles ne s'est pas encore posée clairement. Le référentiel français, qui vise l'enseignant-fonctionnaire, n'est logiquement pas adapté à ce contexte.

Ainsi, les départements de FLE assurent une formation initiale professionnelle à orientation didactique forte. Cette formation didactique ne peut s'entendre que dans le cadre d'une vision éclairée des politiques éducatives à travers le monde. L'orientation interculturelle et anthropologique, renforcée par une approche des politiques éducatives et linguistiques, marque fortement la formation initiale des futurs enseignants de FLE, contrairement à la formation didactique des étudiants des autres langues (à l'université ou dans les IUFM). Ils doivent en effet, très rapidement, prendre conscience de la nécessité de se décentrer de leur culture éducative. Par contre, les savoirs éducatifs (connaissance du système éducatif, psychologie de l'enfant, de l'adulte, *etc.*) sont généralement absents de la formation. Le principe du stage (observation et/ou en responsabilité) figure également en bonne place dans le curriculum. Quant à la dimension réflexive sur les pratiques professionnelles, elle est dans certains cas intégrée dans le cours de méthodologie. Les outils utilisés dans la plupart des cas sont le mémoire professionnel et, pour certains, le journal de formation (Causa, 2007) ou journal de bord. Contrairement au portfolio proposé par les IUFM, le journal de formation s'inscrit plus dans une visée autobiographique. L'absence de référentiel de compétences professionnelles, le contexte universitaire plus tourné vers la réflexion académique problématisée et éclairée par des références théoriques donnent au journal de formation une coloration réflexive particulière. L'étudiant se raconte et décrit souvent les expériences qu'il a pu vivre donnant à son écrit professionnel un aspect de récit plus ou moins introspectif. La comparaison de l'écrit professionnel type portfolio IUFM et type journal de formation FLE montre des différences importantes dans la mesure où pour le FLE l'étudiant ne doit pas donner des preuves de son professionnalisme afin de réussir la certification et devenir un professeur-fonctionnaire habilité (Huver & Cadet, 2010). Cela étant dit, cette apparente autonomie favorable à une réflexivité impliquée demeure contrainte par l'évaluation universitaire qui débouche obligatoirement sur une note chiffrée. Si, dans le cas de l'IUFM, les stagiaires imitent le conseiller tuteur et se conforment aux attendus de l'institution dans l'espoir d'une habilitation, les étudiants de FLE doivent également prendre en compte la contrainte propre à l'université, organisme de formation, et mènent donc leur réflexion pour se conformer aux attentes des enseignants formateurs afin d'avoir une « bonne note » qui compte pour l'obtention du master. L'université maintient la notation traditionnelle sur 20 et est incapable d'entrer dans une approche formative qui validerait des compétences.

En dehors de cette approche réflexive autobiographique, le mémoire professionnel constitue aussi un écrit professionnel. Son statut reste pour l'instant difficile à définir. Dans beaucoup de cas, il relève plus du rapport de stage descriptif et peu problématisé. Cette forme d'écriture a bien souvent la faveur des étudiants. La forme ressemble parfois à un récit plus ou moins impliqué des événements qui ont marqué le stage. Cependant, le mémoire professionnel, à la faveur du LMD, se rapproche de la forme canonique attendue pour un mémoire recherche : il doit se conformer à un modèle académique qui relève d'une recherche normée et proposer une argumentation problématisée et raisonnée avec des références didactiques adéquates et à jour. On peut ainsi distinguer deux orientations (Perrin, Betrix Köhler, Martin, & Baumberger, 2008) : une orientation « narrative » (Vanhulle & Deum, 2006), dont le but est de mettre de l'ordre dans l'expérience professionnelle, et une orientation « méthodologique » par la recherche, dont le but est de problématiser, systématiser, modéliser une pratique professionnelle. On constate en fait une tension entre ces deux types d'écriture. Le mémoire professionnel est nécessairement marqué par une approche réflexive plus ou moins bien formalisée. La réflexivité permet, d'une part, à l'étudiant de construire une identité professionnelle en prenant du recul par rapport à ses pratiques professionnelles. L'écriture, d'autre part, donne consistance et vie aux savoirs d'expérience (Vanhulle & Deum, *idem*). Le mémoire professionnel peut ainsi devenir un moyen d'évaluer le développement professionnel du futur enseignant : il est marqué par de nombreuses interactions sociales qui rendent possibles la construction de connaissances rigoureuses à la fois contextualisées et distancées, ainsi que l'explicitation et l'interprétation de données issues de l'expérience professionnelle. Le mémoire à orientation « méthodologique », symbole de l'université, permet d'acquérir des démarches scientifiques pour analyser de façon critique l'expérience professionnelle, transformant l'enseignant en praticien chercheur.

Dans le cadre du master professionnel FLE à l'université de Provence, nous avons pu mettre en place une approche par compétences professionnelles pour amener les étudiants à tenir un journal de bord professionnel et à rendre mensuellement des bilans d'étapes reflétant leur développement professionnel. La réflexivité développée par les étudiants est ainsi davantage tournée autour d'une cartographie des compétences professionnelles adaptée à leur contexte :

1. Agir en professionnel de façon éthique et responsable (cadre institutionnel, ministériel, de l'établissement)	2. Concevoir et piloter une situation d'apprentissage	3. Être un enseignant et chercheur réflexif
a. Être ouvert aux spécificités culturelles de l'environnement, être un médiateur interculturel	a. Préparer et organiser le travail de la classe (scénario/séquence, déroulement, matériel)	a. Poursuivre sa formation générale et didactique en approfondissant ses connaissances initiales

b. Faire preuve d'une bonne connaissance de la didactique des langues / FLE	b. Prendre en compte la diversité des élèves et rendre l'apprentissage attractif (profils d'apprentissage)	b. Tenir compte des remarques du tuteur
c. Dialoguer avec les collègues de l'établissement, le tuteur, les parents et les partenaires de l'école	c. Évaluer les élèves de manière formative en utilisant des démarches variées	c. Mener une recherche action
d. Être actif et volontaire dans les échanges professionnels à distance, travailler en équipe et coopérer avec les autres masters/collègues	d. Intégrer les TIC et scénariser les apprentissages (TBI, internet...)	d. Réfléchir à sa pratique avec le recul nécessaire
		e. S'autoévaluer et restructurer son enseignement en fonction de sa réflexion sur l'action
		f. Se montrer innovant, développer des projets (actionnel, TIC, etc.)
		g. Travailler en équipe

Tableau 5 : Cartographie des compétences professionnelles

Dans leurs écrits, les étudiants analysent leurs expériences à la lumière de ces compétences professionnelles. Nous avons pu constater, par rapport à l'approche moins formalisée mise en place jusqu'ici, que les étudiants parvenaient mieux à expliciter leurs pratiques, à construire leur identité professionnelle, à développer ces compétences formalisées par cette cartographie.

2.3.3. Le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (titre 3)

Enfin, dans le cadre du Centre européen pour les langues vivantes (CEPLV), un nouvel outil, le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF, 2007), a fait son apparition. Il s'agit d'un document :

« destiné aux étudiants qui entrent en formation initiale d'enseignant. Il vous invite à réfléchir sur les connaissances didactiques et les compétences nécessaires pour enseigner les langues vivantes, vous aide à évaluer vos propres compétences didactiques et vous permet de suivre de près vos progrès et d'enregistrer vos expériences pratiques d'enseignement tout au long de votre formation d'enseignant » (PEPELF, 2007 : 5)

Le PEPELF suit les grandes lignes du PEL (Portfolio européen des langues) mais propose une approche réflexive. Il permet de rendre compte essentiellement de l'acte d'enseigner et ne tient pas compte des questions concernant l'identité professionnelle et du contexte éducatif large. Ce sont les savoirs et les savoir-faire didactiques qui sont ainsi pris en compte avec sept catégories : le contexte, la méthodologie, les ressources, la préparation du cours, faire cours, l'apprentissage autonome, l'évaluation des apprentissages. Ces catégories « *représentent les domaines dans lesquels les enseignants doivent avoir des connaissances et des compétences diverses et sont amenés à prendre des décisions relatives à l'enseignement* » (PEPELF, 2007 : 6-7). Les descripteurs proposés sont définis en « être capable de ». Ainsi, pour la catégorie du « contexte » on dispose des critères suivants :

« 1. Je suis capable de comprendre les exigences et les niveaux fixés par les programmes nationaux ou locaux. »

« 2. Je sais concevoir des cours de langues en fonction des exigences fixées par les programmes nationaux ou locaux »

« 3. Je peux comprendre les principes énoncés dans les documents européens (comme par exemple le *Cadre européen commun de référence* ou le *Portfolio européen des langues*) ».

Cet extrait montre que la réflexion sur le contexte éducatif est strictement limitée à la classe de langue et à la didactique des langues telle qu'elle est portée par le *CECR*. Le professeur est dans ce cas déconnecté de la communauté éducative dans laquelle il évolue pourtant. La réflexivité se réduit aux « gestes professionnels » liés au métier de l'enseignement des langues. Les 193 descripteurs proposés peuvent vite fonctionner comme une liste de contrôle à valider. Le *PEPELF* renvoie inévitablement une image du « bon » enseignant qui définit son plan de cours, traite les quatre savoir-faire langagiers sans oublier les contenus linguistiques, évalue et analyse les erreurs. On se situe dans le cadre d'une description du métier et des gestes professionnels classiques, relevant d'une didactique de la discipline. L'innovation (projets, TIC, portfolio, etc.) apparaît comme un bloc complémentaire. On ne se situe pas, comme nous avons pu le voir avec les référentiels canadien et suisse, dans une approche fermement calée sur la professionnalité enseignante. Le professeur de langue, à travers le *PEPELF*, semble être considéré comme un enseignant particulier, détenteur de savoirs disciplinaires sur la langue et maîtrisant la didactique de cette discipline.

Pour conclure, retenons du contexte universitaire FLE la formation didactique professionnelle, l'ouverture interculturelle par une prise en compte des spécificités éducatives¹⁰ et enfin les écrits réflexifs qui permettent d'évaluer le développement professionnel des futurs enseignants.

3. Ouverture conclusive : une mission impossible ? (titre 1)

La mastérisation de la formation initiale des futurs enseignants a abouti à une reconfiguration réalisée dans la précipitation avec pour volonté de préserver l'existant (partie IUFM et partie universitaire pour la préparation aux concours). En effet, l'université sait assurer l'entraînement académique aux épreuves des concours d'enseignement qui sont fortement marquées par les savoirs disciplinaires et les écrits universitaires. Par contre, elle dispose de

¹⁰ Pour une formation ouverte à la pluralité linguistique, voir Causa ici même.

peu d'expérience pour une réelle formation professionnelle. Cette précipitation n'a pas permis une réflexion sérieuse sur la professionnalisation des enseignants. L'évolution future peut être envisagée selon trois cas de figure :

1. l'université, instance de formation, se limite à proposer une formation de type préparation aux concours. Dans ce cas de figure, qui correspond au savoir-faire actuel de l'université, il n'est nul besoin de s'orienter vers un dispositif professionnalisant de type socioconstructiviste avec une approche réflexive basée sur une pratique réelle ; la formation pratique est totalement prise en charge par l'inspection qui certifie les lauréats des concours d'enseignement ; c'est ce qui a été envisagé en 2010 avec le démantèlement de la formation en alternance assurée par les IUFM ;
2. l'université, instance de formation, assure à la fois la préparation aux concours et une formation initiale didactique avec un accompagnement pour les stages. La nouvelle licence professionnalisante pourrait pousser l'université à évoluer dans ce sens en poursuivant ensuite avec un véritable master professionnalisant. L'expérience acquise dans le domaine de la didactique du FLE et dans les IUFM pourrait être développée et contextualisée ; une orientation réflexive serait alors nécessaire avec l'intégration d'un module spécifique pour assurer l'accompagnement et le rapprochement théorie/pratique, ce cas de figure peut déjà être réalisé dans l'une ou l'autre université. L'université maintient la responsabilité de l'évaluation de la formation, la certification reste toujours le privilège de l'inspection ;
3. l'université, instance de formation, devient partie prenante de la formation professionnelle des enseignants comme c'est le cas en Suisse, au Québec, en Belgique et dans d'autres pays (voir l'Allemagne et la Grande Bretagne). Pour parvenir à cette troisième voie, il est indispensable de garantir à l'université une réelle maîtrise et autonomie pour assurer la formation et la qualification des futurs enseignants. Nous avons vu le rôle joué par les référentiels de compétences en Suisse et au Québec ; un parcours professionnalisant, intégrant la réflexivité de la licence au master doit alors être conçu et mis en place¹¹. L'évaluation et la certification sont alors entièrement prises en charge par l'université ; cela suppose que le référentiel des compétences actuel puisse être modifié par l'université conformément aux orientations choisies ; cela implique aussi que l'université puisse évaluer des compétences (Springer, 2010) et abandonne l'attribution de notes pour l'obtention du master ; cela nécessite enfin une expertise pour assurer les stages en responsabilité ainsi qu'un formateur des différents acteurs.

¹¹ Voir les expériences suisses et québécoises (Lafortune, Ouellet, Lebel, & Martin, 2008).

Nous avons pu montrer qu'une véritable formation professionnelle doit se soucier non seulement des savoirs à enseigner et des savoirs didactiques, mais également des savoirs construits sur le terrain. L'accompagnement réflexif constitue un module central et transversal qui nécessite une place et un traitement particuliers si l'on veut que la formation soit efficace¹². Les questions sur la formation des acteurs, sur leurs rôles, sur la nécessaire collégialité au niveau de la formation et de l'évaluation des compétences ne peuvent être éludées. Il y a nécessairement une redistribution des pouvoirs si l'on veut qu'une démarche socioconstructiviste d'autoévaluation puisse se mettre en place, si l'on souhaite un réel dialogue. De même, l'évaluation ne saurait être réduite à quelques bilans ponctuels. Évaluer les compétences professionnelles, qui renvoient par essence à la complexité de l'enseignement apprentissage, implique de rendre compte du développement qui s'inscrit dans la durée. Évaluer à partir de standards et mesurer la maîtrise de savoirs ne peuvent constituer des actes d'évaluation valides pour la formation professionnelle des enseignants. Il ne faut pas nier la difficulté de la tâche : la tension entre évaluation d'un développement et certification d'une qualification professionnelle est inhérente à toute formation et doit être posée et traitée avec équité et éthique.

La maîtrise de la formation initiale des futurs enseignants devrait être saisie par l'université comme une opportunité. L'absence de concertation, de reconnaissance du professionnalisme enseignant et de ses organisations n'a pas permis de poser les questions qui s'imposent aujourd'hui pour la formation initiale des futurs enseignants dans une société qui complexifie l'enseignement. Une remise à plat paraît plus que souhaitable et nécessaire. Cette remise à plat concerne d'abord les jeux de pouvoir : l'État peut-il et souhaite-t-il confier aux acteurs premiers de l'éducation la formation professionnelle des enseignants ? La mainmise des agents de l'État (le ministère, le rectorat et l'inspection) sur la formation professionnelle reste à l'heure actuelle totale et laisse peu de place au dialogue professionnel. L'université souhaite, par ailleurs, conserver la maîtrise des concours d'enseignement (capes et agrégation, mais pour combien de temps ?) avec pour conséquence de maintenir une approche académique centrée sur les savoirs savants. Dans ce contexte conflictuellement, historiquement et idéologiquement bloqué, une évolution paraît bien difficile. Nous avons montré que les savoirs d'expérience ne se dissolvent pas magiquement dans les savoirs académiques institutionnalisés. L'université, qui sait pourtant travailler les concepts, faire émerger et formaliser des concepts nouveaux, ne devrait pas craindre d'assurer la formation

¹² Causa ici même.

professionnelle des enseignants. D'ailleurs, les professeurs d'université ne sont-ils pas des enseignants et des professionnels à part entière qui doivent développer des compétences pédagogiques adaptées au public de l'enseignement supérieur ? Des recherches se développent aujourd'hui pour penser la formation professionnelle des enseignants-chercheurs (voir en particulier les colloques organisés depuis 2000 sur les « questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur »¹³ ; les Canadiens proposent des formations spécifiques à la « pédagogie de l'enseignement supérieur »¹⁴ qui inclut une pratique réflexive de l'enseignant-chercheur !).

Nous nous sommes appuyés tout au long de notre réflexion sur des ouvrages issus d'expériences d'universitaires. Certains pays ont su rénover ainsi leur offre de formation, certes à la faveur d'une idéologie politique et éducative plus généreuse et ouverte à l'innovation. La professionnalisation par la recherche a ainsi pu être validée et formalisée dans plusieurs pays. En Ecosse, la formation continue des enseignants chevronnés (*chartered teachers*) est assurée de manière indépendante par l'université à travers un master professionnel. La complexité de l'enseignement est un défi non seulement pour la formation mais aussi pour la recherche. Les démarches réflexives et qualitatives sont largement représentées dans les recherches en sciences humaines et sociales. Les écrits académiques professionnalisants que nous avons présentés représentent des formes de construction théorisantes et scientifiques qui intéressent l'université. Une des missions de l'université est de faire émerger l'innovation, l'esprit critique, les conceptualisations nouvelles, l'intelligence collective, valeurs qui se retrouvent dans une formation professionnelle d'acteurs sociaux responsables et innovants. Enfin, un rapport de la Commission européenne sur « les nouvelles perspectives pour apprendre tout au long de la vie » (2009) insiste sur la nécessité de stimuler les futurs enseignants à réfléchir sur leurs pratiques, à s'ouvrir à des approches collaboratives, à prendre en compte aussi bien les savoirs et compétences disciplinaires que les compétences transversales clés afin de « satisfaire réellement les besoins des élèves dans toutes leurs diversités ». On peut se demander légitimement s'il est et sera possible, dans un avenir proche, de former et d'évaluer ces « compétences professionnelles » à l'université.

Frédérique Longuet et Claude Springer

¹³ <http://www.colloque-pedagogie.org/workspaces/presentation/historique>

¹⁴ <http://www.programmes.uqam.ca/0680>

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Académie de Lyon (2010), *Guide d'accompagnement des professeurs stagiaires à l'intention du conseiller pédagogique*, <http://www.ac-lyon.fr/guides-des-tuteurs,264647.fr.html>

BELAIR, L., & VAN NIEUWENHOVEN, C., (2010), « Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique ? » dans PAQUAY, L., VAN NIEUWENHOVEN, C., & WOUTERS, P., (Éd), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*, Bruxelles, De Boeck. pp.161-175.

BOURDONCLE, R., (1993), « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n°94, pp. 73-92.

BRONCKART, J.-P., (2005), *Une introduction aux théories de l'action*, Genève, Carnets de la section des sciences de l'éducation.

CAMPANALLE, F., DEJEMEPPE, X., VANHULLE, S. & SAUSSEZ, F., (2010), « Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice ? » dans PAQUAY, L., VAN NIEUWENHOVEN, C., & WOUTERS, P., (Éd), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*, Bruxelles, De Boeck.

CAUSA, M., (2007), *Formation initiale en français langue étrangère (FLE) : actualités et perspectives*, *Le français dans le Monde, recherches et Applications*, n°41, Paris, CLE-International.

CAUSA, M., (2010), « La formation initiale des enseignants européens : apprendre à s'adapter et à s'éduquer au plurilinguisme. », *Les Cahiers de l'Asdifle*, n°21, Paris, Asdifle, pp.41-50.

Centre européen pour les langues, (2007), *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*, Conseil de l'Europe.

Commission européenne, (2009), *Les compétences clés en Europe : ouvrir de nouvelles perspectives pour apprendre tout au long de la vie*. Education et formation, http://ec.europa.eu/education/more-information/moreinformation139_fr.htm

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, (2001), *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. <http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-plans.htm>

Haute Ecole Pédagogique, Lausanne, (2005), *Formation des enseignants. Référentiel des compétences professionnelles*. <http://www.hepl.ch/index.php?id=768>

HUTMACHER, W., (2004), « L'évaluation des enseignants, entre régulation bureaucratique et régulation professionnelle » dans PAQUAY, L., (Éd), *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*, Paris, L'Harmattan.

HUVER, E., & CADET, L., (2010). « La formation professionnelle des enseignants : réflexivité et évaluation sont-elles compatibles ? » dans PAQUAY, L., VAN NIEUWENHOVEN, C., & WOUTERS, P. (Éd), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*, Bruxelles, De Boeck.

HUVER, E., & SPRINGER, C., (2011), *L'évaluation en langues - Nouveaux enjeux et perspectives*, Paris, Didier.

Journal officiel de l'Union européenne, (2009), Conclusions du Conseil du 26 novembre 2009 sur le perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement, 2009/C 302/04.

LAFORTUNE, L., OUELLET, S., LEBEL, C., & MARTIN, D., (2008), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement : deux regards, l'un québécois et l'autre suisse*, Presses de l'université du Québec.

LE BOTERF, G., (2006), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'organisation.

OCDE, (2005), *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Aperçu, Paris, OCDE Editions. <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>.

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., & PERRENOUD, Ph., (Éd). (2001), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck Université.

PAQUAY, L. (2004), (Éd), « L'évaluation des enseignants et de leur enseignement : pratiques diverses, questions multiples ! » dans PAQUAY, L., *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*, Paris, L'Harmattan, pp. 13-49.

PERRENOUD, Ph., (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner : Invitation au voyage*. ESF.

PERRENOUD, Ph., (2001), « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience » dans PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., & PERRENOUD, Ph., (Éd), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck Université.

PERRENOUD, Ph., (2004), « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », *Éducation Permanente*, n° 160, Paris, pp. 35-60.

PERRIN, N., BETRIX-KÖHLER, D., MARTIN, D., & BAUMERGER, B., (2008), « Le mémoire professionnel : un moyen pour évaluer les compétences des étudiants à l'enseignement », in LAFORTUNE, L., OUELLET, S., LEBEL, C., & MARTIN, D., (Éd), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement : Deux regards, l'un québécois et l'autre suisse*, Presses de l'université du Québec.

REY, B., (2010), « Entretien. Les référentiels » dans *Recherche et Formation*, n°64, Lyon, INRP, pp. 117-120.

SCHÖN, D.A., (1994), *Le praticien réflexif*. Éditions logiques.

SPRINGER, C., (2010), « Évaluation des compétences langagière et interculturelle : une approche par compétences pour l'enseignement supérieur » dans DERVIN, F., & SUOMELA-SALMI, E., (Éd), *Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter)culturelles dans l'enseignement supérieur*, Bern, Peter Lang, Language Testing and Evaluation.

TARDIF, M., (1993), « Savoirs et expérience chez les enseignants de métier : quelques pistes et jalons concernant la nature des savoirs d'expérience » dans HENSLER, H., (Éd), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Éditions du CRP, pp. 53-86.

TARDIF, J., & DUBOIS, B., (2010), « Construire des dispositifs en vue de l'évaluation du développement de compétences. Comment ? » dans PAQUAY, L., VAN NIEUWENHOVEN, C., WOUTERS, P., (Éd), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles, De Boeck.

VANHULLE, S., & DEUM, M., (2006). « L'écriture réflexive en formation initiale d'enseignants : entre réconciliation avec l'écrit et apprentissage de la rigueur conceptuelle », *Langage & pratiques*, n° 37, Lausanne, Association Romande des logopédistes diplômés, pp. 6-20.

VANHULLE, S., (2009), « Évaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants : un pari entre cadres contraignants et tensions formatives » dans MOTTIER LOPEZ, L ; CRAHAY, M., (Éd), *Évaluations en tension*, Bruxelles, De Boeck, pp. 165-180.